

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

JOSEFA EDENILZA DE SOUZA SANTOS DA SILVA

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

APARECIDA DE GOIÂNIA
2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Josefa Edenilza de Souza Santos da Silva

Matrícula: 20211090080227

Título do Trabalho: As Mulheres e a Educação de Jovens e Adultos.

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 04 de outubro de 2025.

Local

Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

JOSEFA EDENILZA DE SOUZA SANTOS DA SILVA

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia Bilíngue.

Orientador(a): Prof(a). Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Josefa Edenilza de Souza Santos da
As mulheres e a educação de jovens e adultos / Josefa Edenilza de
Souza Santos da Silva. - Aparecida de Goiânia, 2025.
54 f.

Orientadora: Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2025.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Mulheres. 3. Acesso e
permanência. I. Título.

CDD 374.981

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Monografia intitulada **As Mulheres e a Educação de Jovens e Adultos**, sob orientação de Rускаia Fernandes Mendonca, apresentada pela aluna **Josefa Edenilza de Souza Santos da Silva (20211090080227)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **19:30** do dia **27/08/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rускаia Fernandes Mendonca** (Presidente)
- **Keith Daiani da Silva Braga** (Examinadora Interna)
- **Wellington Cardoso de Oliveira** (Examinador Interno)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Monografia, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 9,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rускаia Fernandes Mendonca** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Keith Daiani da Silva Braga** (369.302.808-79), em **03/09/2025 16:00:56** com chave **52b2b76688f811f0a370005056a537a4**.
- **Rускаia Fernandes Mendonca** (035.618.571-08), em **03/09/2025 14:53:07** com chave **d936d71888ee11f098fc005056a537a4**.
- **Wellington Cardoso de Oliveira** (855.115.951-87), em **03/09/2025 14:53:00** com chave **d4d075bc88ee11f09918005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 10/09/2025

Código de Autenticação: 74d9b4



Dedico este trabalho primeiramente à Deus, também à minha família, amigos e professores essenciais nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço primeiramente a Deus, por mais essa conquista em minha vida. Nessa minha trajetória de estudos, cursando o ensino superior e concluindo este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), agradeço aos meus pais, José Barbosa de Souza e Carmelita Maria dos Santos Souza, por terem sempre me incentivado a estudar, apesar de não terem sido escolarizados, e por acreditarem sempre na minha capacidade.

Aos meus colegas de curso por todo carinho, paciência e contribuições que me auxiliaram tanto nessa jornada, pelos bons e maravilhosos momentos, e às vezes difíceis também, mas que ficarão em um lugar especial no meu coração.

Minha eterna gratidão a todos os professores, que nesse minha trajetória acadêmica, com seus conhecimentos, foram essenciais para todo o meu aprendizado que vou levar sempre comigo, e principalmente também a minha professora da EJA, Alessandra, que me fez acreditar ser capaz, ainda, de acessar um curso superior. Em especial, agradeço à minha, orientadora, professora Ruskaia, por todo o carinho, aprendizado, paciência, amizade e todo o suporte nesse processo, pois é uma professora que eu admiro muito, que eu já tinha escolhido para ser minha orientadora desde a primeira vez que eu a vi fazendo parte de uma banca em uma apresentação de TCC, se destacando por sua humildade, sabedoria e profissionalismo. E é claro também agradeço, com muito carinho e admiração, aos professores da banca examinadora: professora Keith, muito competente e dedicada, que com o seu ensinamento contribuiu diretamente para esse trabalho; o professor Wellington, sábio e inspirador, que com todo o seu conhecimento, colaborou significativamente nesse meu processo de aprendizado.

Com o coração cheio de amor, agradeço aos meus filhos, Eduardo, Hudson, Beatriz e Henrique, que me deram tanto apoio e suporte nesse período, e que foram essenciais na minha retomada dos estudos e conclusão do ensino superior. Bem como, também é claro, agradeço ao meu esposo José, que apesar de se mostrar resistente inicialmente, quanto ao meu retorno aos estudos, logo compreendeu a importância e me deu todo o apoio necessário, e a todos os amigos pelo apoio.

E, enfim, minha profunda gratidão ao Instituto Federal de Goiás, campus Aparecida de Goiânia - GO, pela oportunidade de acessar o curso superior, por toda a colaboração e suporte necessários para bem concluí-lo. GRATIDÃO a todos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral estudar os desafios enfrentados pelas mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para conseguirem retomar os estudos e se manterem frequentes em sala de aula, questionando-se qual a importância da EJA para as mulheres. Para responder ao questionamento, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, fazendo a leitura e análise de produções já existentes sobre o tema e também com a inclusão de narrativa autobiográfica da pesquisadora, com sustentação na escrivência, como mulher oriunda da EJA, cuja vivência se soma às análises de outras mulheres presentes no estudo analisado no TCC de Eiterer, Dias e Coura. De forma específica, a pesquisa teve como objetivos descrever a trajetória da EJA no Brasil desde o período colonial até a redemocratização e, ainda, identificar as atuais dificuldades enfrentadas diariamente por mulheres da EJA, dentro e fora da sala de aula durante seu processo de retomada dos estudos. Para contextualizar o histórico da EJA, utilizou-se como referência Haddad e Di Pierro (2017), Porcaro (2009), Romanelli (2022), Brandão (1981). Para discutir sobre a questão das mulheres na EJA, utilizou-se Stamatto (2002), Louro (2004), Almeida (2009), Eiterer, Dias e Coura (2014), Federici (2019). Com essa pesquisa concluiu-se que ainda são necessários muitos avanços para reparar os prejuízos sofridos pelas mulheres ao longo do tempo por serem excluídas historicamente do direito de acesso à escolarização. No que se refere ao acesso, identificou-se a necessidade de disponibilização de mais escolas que ofertem a EJA para que essas mulheres consigam frequentar a escola mais próxima de suas casas, sendo essa, inclusive, uma medida potencialmente capaz de diminuir a exposição dessas mulheres ao risco de diferentes formas de violência, especialmente a sexual. Com relação à permanência, a oferta de turmas diurnas, a disponibilização de auxílios financeiros, o passe livre para o uso no transporte coletivo, espaços de acolhimento nas escolas para os filhos das mulheres estudantes, a preparação das equipes educacionais para lidar com as particularidades da modalidade EJA e, por fim, a conscientização por parte da sociedade quanto ao direito das mulheres à educação, se mostraram ações urgentes e necessárias para amenizar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que tentam na EJA recuperar o tempo perdido.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Mulheres; Acesso e Permanência.

ABSTRACT

This research aims to study the challenges faced by women in the Educação de Jovens e Adultos (EJA) program in resuming their studies and maintaining regular attendance in the classroom, questioning the importance of EJA for women. To answer this question, a qualitative bibliographic research was conducted, involving the reading and analysis of existing works on the subject and also with the inclusion of the autobiographical narrative of the researcher, as a woman from EJA, whose experience is added to the analyses of other women present in the study examined in the TCC by Eiterer, Dias and Coura. Specifically, the research aimed to describe the trajectory of EJA in Brazil from the colonial period to the re-democratization and to identify the current daily difficulties faced by women in EJA, both inside and outside the classroom, during their process of returning to education. To contextualize the history of EJA, the study referenced Haddad and Di Pierro (2017), Porcaro (2009), Romanelli (2022), and Brandão (1981). To discuss the issue of women in EJA, the study used Stamatto (2002), Louro (2004), Almeida (2009), Eiterer, Dias, and Coura (2014), and Federici (2019). This research concluded that many advances are still needed to repair the damage suffered by women over time due to their historical exclusion from the right to access education. Regarding access, the need to provide more schools offering EJA was identified so that these women can attend the school closest to their homes—this being a measure potentially capable of reducing their exposure to the risk of various forms of violence, especially sexual violence. Concerning permanence, the provision of daytime classes, financial aid, free public transportation passes, welcoming spaces in schools for the children of women students, the preparation of educational teams to address the particularities of the EJA modality, and, finally, raising awareness in society about women's right to education were shown to be urgent and necessary actions to mitigate the difficulties faced by women who seek in EJA to make up for lost time.

Keywords: Educação de Jovens e Adultos; Women; Access and Permanence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	13
2.1 – A Educação de Jovens e Adultos no período colonial.....	16
2.2 – A Educação de Jovens e Adultos no período imperial.....	18
2.3 – A Educação de Jovens e Adultos no período República.....	19
2.4 – A educação de jovens e adultos na Era Vargas.....	20
2.5 – As contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos.....	22
2.6 – Os impactos da Ditadura Militar para a Educação de Jovens e Adultos.....	24
2.7 – A Reabertura Democrática e a Educação de Jovens e Adultos.....	26
3. MULHERES E O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	28
3.1 – As mulheres e a educação de jovens e adultos	34
3.2 – Relato de vida - A experiência como aluna da Educação de Jovens e Adultos.....	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda os atuais desafios enfrentados pelas mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para conseguirem acessar e concluir os estudos, convivendo nesta sociedade brasileira, ainda bastante marcada por uma construção cultural que dificulta ou até mesmo impede que se mantenham no ambiente escolar.

Com esta pesquisa tenho o objetivo de identificar quais as atuais dificuldades enfrentadas diariamente por mulheres da EJA, dentro e fora da sala de aula, durante o processo de estudo, analisando os atuais desafios que dificultam o acesso e permanência dessas mulheres em sala de aula, proporcionando assim a compreensão de possíveis ações, por parte das políticas públicas e equipes educacionais, bem como também da sociedade brasileira, que possam contribuir para a permanência delas em sala de aula, para que elas tenham o direito ao ensino instrutivo garantido que lhes foi negado historicamente.

Intendi responder esse meu questionamento com uma pesquisa bibliográfica, utilizando como base a revisão de literatura existente sobre o problema dessa minha pesquisa, visando assim trazer informações importantes e atuais que possam contribuir para a solução desse tema.

O que me motivou a estudar sobre esse tema foi a minha própria experiência de ter passado pela EJA, após ter adiado a conclusão dos meus estudos no ensino regular por motivos relacionados à maternidade, casamento e a serviços domésticos. Me casei aos 16 anos, dois anos mais tarde fui mãe do primeiro dos meus 4 filhos e só após 19 anos mais tarde retomei o meu sonho de concluir os estudos. Porém, com essa nova realidade de vida, muitas foram as dificuldades que enfrentei até alcançar o certificado de conclusão do ensino médio através da EJA.

Durante a minha trajetória na EJA, diante da minha realidade de vida, passei por vários desafios diários que dificultaram bastante o meu processo de estudo, desde os trabalhos domésticos até mesmo atitudes machistas dentro de casa. Também tinha medo de sofrer algum tipo de violência por ser mulher, durante o trajeto entre a escola e minha casa, que era de mais ou menos 20 minutos andando, durante o qual eu sempre andava próximo aos muros das casas, para evitar ser vista, buscando assim me proteger de

“olhares mal-intencionados”, pois a EJA, até então infelizmente é ofertada somente no período noturno, o que aumenta o risco, principalmente para as mulheres. Aliás, ser mulher de classe baixa, muitas vezes, é isso, é ter medo de andar na rua a noite, é ter medo da violência sexual enquanto luta para melhorar as suas condições de vida, e nesse sentido é impoetante que se haja uma mudança na cultura do estupro, na sociedade.

Mas, mesmo assim, com muita garra eu consegui concluir os meus estudos na EJA e, nesse processo, fui motivada por minha professora da EJA, que se chamava Alessandra, e também por meus filhos a fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que me fez perceber que o ensino superior era, ainda sim, algo possível na minha vida. Sendo assim, fiz a prova do ENEM e consegui a nota necessária para ingressar no curso superior de Pedagogia Bilíngue, no Instituto Federal de Goiás, em Aparecida de Goiânia-GO. Hoje me vejo, a única a cursar o ensino superior em uma família de 8 irmãos, em que sou a segunda mais velha.

Então a partir dessa minha experiência e da experiência da prática no estágio obrigatório supervisionado em EJA, durante o curso superior em Pedagogia Bilíngue, acompanhando um pouco da rotina de algumas alunas mulheres, me interessei em pesquisar sobre os desafios enfrentados atualmente por outras mulheres da EJA para conseguir retornar aos estudos e concluir.

O primeiro capítulo deste trabalho descreve a trajetória da EJA no Brasil desde o período colonial até a redemocratização. A EJA é uma modalidade de ensino que busca oferecer oportunidades para aqueles que não concluíram os estudos no tempo regular. O texto destaca a falta de investimento e atenção dada à EJA ao longo da história, resultando em altos índices de analfabetismo, especialmente entre mulheres e pessoas negras. A ditadura militar e o MOBREAL são apontados como períodos de retrocesso, enquanto a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) representam avanços na garantia do direito à educação para jovens e adultos.

No segundo capítulo vamos tratar dos desafios que as mulheres enfrentaram para conseguir o direito de acessar o estudo. O texto aborda as dificuldades vivenciadas pelas alunas da EJA, que em sua maioria são mães,

como a falta de tempo, o cansaço pela múltipla jornada de trabalho, geralmente doméstico remunerado ou não, a distância das escolas, o medo da violência, a necessidade de incentivo e apoio.

Foi possível perceber que as mulheres ainda sofrem com o prejuízo de terem sido excluídas historicamente da escolarização, e que os motivos dessa exclusão ainda persistem, mesmo que de forma velada. Fica evidente que são muitas as dificuldades que as mulheres da EJA enfrentam para conseguirem retomar os estudos. Sendo assim, possíveis caminhos para incentivar políticas públicas, ações das equipes educacionais e além, é claro, de uma conscientização por parte da sociedade quanto ao direito das mulheres à educação, se mostraram ações urgentes e necessárias para amenizar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que tentam na EJA recuperar o tempo perdido.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que é ofertada às pessoas a partir de 18 anos de idade, que não concluíram os estudos no tempo regular. Na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) é determinado que a educação é direito de todos. Esta educação é dividida em etapas de ensino, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já a EJA não é considerada uma etapa de ensino e sim uma modalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em março de 2018, com a lei número 13.632, no Artigo 37, fica destinada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos, no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, e não mais enquanto se é jovem.

Essa modalidade de ensino, passou por várias modificações ao longo dos anos, pois inicialmente era ofertada a uma pequena parcela da população, sendo restrita somente aos homens, brancos e ricos, excluindo assim os negros, indígenas e mulheres.

Como nos mostra a pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023), na EJA de nível fundamental, 75,4% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, com 19,8% e 4,7% respectivamente. Na EJA de nível médio a rede estadual é responsável por 84,7% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 12,4% e 2,1% respectivamente. A EJA de nível fundamental concentra proporcionalmente o maior número de matrículas na zona rural (31,4%).

Os alunos que frequentam a EJA são em sua maioria negros(as). É o que se percebe de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023), revelando que os pretos e pardos representam 77,7% da EJA de nível fundamental e 70,7% de nível médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 19,6% da EJA de nível fundamental e 26,9% da EJA de nível médio.

Observa-se que isso é reflexo do contexto histórico da época da escravização, pois pessoas negras foram sequestradas do continente africano pelos portugueses colonizadores, trazidas para o Brasil e escravizadas, em um período que durou quase 400 anos. Nessa fase foram negados a estes o acesso à educação formal e, quando ocorreu a abolição, não aconteceu nenhum tipo de ajuda ou reparação.

Além disso, ninguém queria empregar os negros recém libertos, que eram considerados seres sem cultura e sem pensamento, pois alguns intelectuais brasileiros daquela época espalharam teorias absurdas, mostrando em seus estudos que as pessoas negras eram os povos da “pior raça” e os mais inferiores em relação aos brancos. Argumentavam assim, que os negros escravizados eram incapazes de serem livres, aliás é importante destacar que as mulheres negras sofriam vários tipos de violência inclusive violência sexual. O governo brasileiro chegou a custear a vinda de imigrantes estrangeiros para trabalhar no Brasil, na intenção de não empregar os recém libertos e também causar o branqueamento da população que era predominantemente negra. (Nascimento, 2009).

Ou seja, isso trouxe um gigantesco dano histórico para as pessoas negras que se refletem até nos dias atuais, com um racismo estrutural existente na sociedade brasileira, em todos os ambientes, inclusive nas

instituições educacionais, como na EJA, onde percebemos pelos dados que a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino são pessoas negras.

E com relação à faixa etária e o sexo, esses mesmos dados nos trazem informações de que a EJA é composta predominantemente por alunos com menos de 40 anos, que representam 65,1% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, 52,1%. Por outro lado observa-se que as matrículas de estudantes acima de 40 anos são predominantemente composta pelo sexo feminino, 59,2%.

Exemplificando, interpreta-se que a maior presença feminina entre estudantes mais velhas da EJA pode ser compreendida pelo fato de que, historicamente, a entrada das mulheres na educação formal ocorreu de forma mais tardia que a dos homens. Durante muito tempo, a vida da mulher foi restrita às atividades domésticas (seja na própria casa quando brancas ou jornada dupla quando negras), o que limitou o acesso à escolarização e à educação formal. As mulheres mais velhas são de uma época em que era normalizado que as meninas não fossem para a escola. Já entre as pessoas mais jovens, sobre a alta taxa do sexo masculino, nós podemos observar que a saída precoce de meninos da escola, é um fenômeno que tem forte relação com o trabalho fora de casa precoce, com o racismo estrutural que gera quase uma expulsão de meninos e jovens negros das instituições escolares.

A EJA por ser considerada uma modalidade de ensino e não como uma das etapas da educação básica, acaba ficando assim numa posição de menor importância dentro da educação brasileira. Sendo assim não recebe do governo atenção e investimento necessários para a sua ampla aplicação, como nos mostra os dados do SIOP (Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento, 2024), o investimento na EJA em 2012 foi de quase R\$1,5 bilhão, o investimento caiu para cerca de R\$40 milhões em 2022. Em 2021, esse valor caiu para R\$5,4 milhões. Então como nos mostram estes dados, o valor investido pelo governo brasileiro na EJA vem caindo cada vez mais ao longo dos anos e, como reflexo disso, podemos observar, segundo dados do (Centro Escolar da Educação Básica, Brasil, 2023), que o número de matrículas desse público diminuiu 20,9% entre 2019 e 2023, chegando a 2,6 milhões em 2023. A queda no último ano foi de 6,7%. Sendo assim, os jovens

e adultos, que já tiveram seus direitos ao estudo negados durante sua história, ainda continuam sendo prejudicados.

Para os educadores Haddad e Di Pierro (2017), a EJA é uma ferramenta preciosa para o desenvolvimento de qualquer país e que a lógica de investir nas novas gerações e esperar os mais velhos morrerem é equivocada. Não é possível esperar as crianças crescerem para o país se desenvolver. Isso porque, no Brasil, o que se vê na prática é um maior investimento nas etapas da educação básica do que na EJA, uma vez que são poucas escolas públicas que ofertam a modalidade e, as que ofertam, em sua maioria tem poucas salas disponibilizadas para esse público.

Uma outra questão é o fato das aulas serem ministradas em sua maioria, como observamos no município de Aparecida de Goiânia, no período noturno, o que provoca outra dificuldade, pois os alunos em sua maioria residem distante, e são trabalhadores que muitas vezes já vão do trabalho direto para a escola, pois não dá tempo de passar em suas casas e assim chegam na escola com fome e cansados, depois de ter trabalhado todo o dia, e além disso não tem nenhum incentivo e apoio necessário para esses alunos se manterem em sala de aula, e nesse sentido, o que facilitaria bastante é que as aulas poderiam ser oferecidas também em outro período que não seja só o noturno, e sim também no período matutino e vespertino, ou seja, durante o dia, o que iria beneficiar principalmente os idosos e as mulheres. E também se tivessem direito a um tipo de bolsa, como um auxílio financeiro, talvez ajudaria bastante esses alunos, e seria também um ótimo incentivo, pois são alunos de baixa renda.

E, em se tratando das mulheres, se torna mais difícil e perigoso, pois muitas delas têm filhos ou netos pequenos e, acabam levando as suas crianças para escola consigo, pois não tem com quem deixar, por não ter uma rede de apoio. Muitas além do trabalho fora de casa, também tem muitos afazeres domésticos em suas casas e, além disso, existe um risco eminente de sofrerem algum tipo de violência no caminho de volta para suas casas no final da aula, por ser no período noturno.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no período colonial

Ao falar da EJA, é importante falarmos dessa educação para jovens e adultos desde a época da colonização. Durante o período Colonial, os portugueses trouxeram consigo os jesuítas, que vieram na missão de catequizar e doutrinar os povos indígenas e também os negros escravizados, que foram sequestrados da África pelos portugueses.

Conforme orientava Romanelli (2022), os jesuítas aplicavam um ensino de caráter religioso para os indígenas e para as pessoas negras escravizadas. Já para os brancos e ricos era adotado um ensino de instrução, sendo assim os indígenas e as pessoas negras eram doutrinados a se conformarem com o trabalho e servir aos brancos e ricos, que eram portadores de conhecimento e se mantinham no poder e no controle, como também nos mostra Porcaro (2009).

Naquela época, o que se observa é: “a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas” (Petitat, 1994, apud Porcaro, 2009, p. 01). Ou seja, as pessoas mais pobres recebiam educação apenas religiosa, ao contrário da oferta de instrução para as classes mais favorecidas.

E, em relação às mulheres, até mesmo as mais ricas, eram proibidas de serem escolarizadas com o ensino instrutivo, ficando assim a educação instrutiva restrita exclusivamente aos homens brancos da minoria classe dominante rica, donos de terras, como nos mostra Romanelli (1986.p.33):

Apenas aqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro.

Os jesuítas, com seu ensino doutrinator, começaram a desagradar Portugal, pois como nos relata Romanelli (1986), Portugal começou a passar por uma crise econômica e cultural, e o principal motivo seria esse tipo de educação. As influências iluministas no período culminaram com a expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, pelo Marquês de Pombal:

A decadência econômica em que entrou o Reino português, principalmente com a queda da mineração e o atraso cultural que, entre outras coisas, teve o fanatismo religioso um de seus fatores, fez com que surgisse na metrópole um descontentamento geral em relação aos jesuítas. Na Colônia já se faziam notar os atritos entre estes e a população, em torno da questão da escravização dos índios. Juntava-se a isso a presença tanto no Reino, quanto na Colônia, de idéias provindas do enciclopedismo, declaradamente

anticlericais. Da ascensão do Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, resultou a expulsão dos jesuítas de Portugal e seus domínios. (Romanelli, 1986, p.36).

A expulsão dos jesuítas do Brasil provocou um período de drásticas mudanças no ensino, que até então era dominada por estes, ficando assim a educação sob a responsabilidade do Estado, conforme relatado por Romanelli (1986, p.36): “Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação”.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no período imperial

Conforme apontado por Haddad e Di Pierro (2007), após a expulsão dos jesuítas do Brasil a educação vai passar por um período de ausência de organização na sua execução. No período imperial voltou-se a falar no ensino de adultos. Nesse período a primeira constituição brasileira, em 1824, sobre forte influência européia, garantiu instrução primária a todos os cidadãos, inclusive para os adultos, mas na prática quase nada foi feito, pois no processo da lei que dá direito a educação para todos acabou sendo interpretada como sendo apenas para crianças, e era ofertada a quem pertencesse à elite.

O governo imperial delegou às Províncias a responsabilidade de instruir, com o ensino primário, mas só tinha província em poucos lugares do Brasil, e sendo assim num país tão grande como o Brasil, a maioria das pessoas viviam distantes das províncias, e por isso não conseguiam ter acesso a essas províncias para obter o ensino. Nessa época, as pessoas adultas, especialmente a população negra, às vésperas do fim da escravização, permaneceram à margem da escolarização e somente na República, após a abolição, podemos notar uma demanda maior de negros pela alfabetização, ainda sem políticas públicas efetivas para a EJA.

Nesse contexto as mulheres continuam com seus acessos a educação negados, segundo nos relata Haddad e Di Pierro (2007, p.87): “só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica a qual se admitiu administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres”.

Sendo assim, mais tarde, vieram as consequências com um altíssimo nível de analfabetismo no Brasil, como nos aponta Haddad e Di Pierro (2007):

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação de crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (Haddad e Di Pierro, 2007, p.87)

Percebe-se, nessa época, que a elite econômica, formada principalmente pelos donos de terras, é que determina os limites do ensino para a população brasileira.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no período República

Na Primeira República, com a constituição de 1891, retirou-se a responsabilidade das províncias em relação ao ensino básico, que ficou sobre a responsabilidade do Estado, e priorizou o ensino secundário e superior, favorecendo novamente a elite.

Um outro ponto dessa nova constituição é que somente os alfabetizados poderiam votar, excluindo assim os analfabetos do direito ao voto, pois era um período em que a maior parte da população era analfabeta, e também se tinha a intenção de que a grande parte da população negra e recém liberta não pudessem votar. E em relação às mulheres, nessa fase, também elas não era permitido o direito ao voto.

Nessa época o analfabetismo no Brasil, começou a ser considerado uma vergonha nacional, pois foi considerado alfabetizado quem soubesse escrever o próprio nome. Tornou-se uma prática o chamado “voto de cabresto”, em que os donos de terras permitiam que se ensinassem aos seus trabalhadores a escreverem apenas o seu próprio nome e assim votassem em quem esses senhores donos de terras queriam que fossem eleitos, para benefício próprio. As consequências disso começaram a aparecer quando o censo, em 1920, mostrou que 72% da população acima de 5 anos era analfabeta e então começaram a acontecer vários movimentos, de educadores e da população, em prol de mais escolas e de qualidade, conforme exposto por Haddad e Di Pierro (2007, p.88)

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à

implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Observa-se assim que com o início da industrialização no Brasil, começou-se um interesse pela alfabetização dos adultos, por parte do Estado e do empresariado, pois com o país em progresso industrial, precisava de trabalhadores com ao menos uma alfabetização básica para trabalhar nas máquinas das fábricas, e começou assim a ser ofertado ensino noturno para a população adulta, conforme mostrado por Cunha (1999) apud Porcaro (2009):

[...] com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo tímido de valorização da educação de adultos. No entanto, essa preocupação traz mais o sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão.

Fica evidente que os adultos da classe trabalhadora, que são a maioria da população, continuam com seus direitos a educação negados, pois lhes são ofertados somente o ensino básico, que os capacita para o trabalho nas indústrias, para o manuseio dos equipamentos de trabalho, favorecendo assim apenas a classe rica e empresarial.

2.4 A educação de jovens e adultos na Era Vargas

O período do governo de Getúlio Vargas, que se estendeu de 1930 a 1945, foi marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Getúlio Vargas chegou ao poder através da Revolução de 1930, pondo fim à Primeira República e estabelecendo um governo centralizador.

Nessa fase, com o crescimento da industrialização e com a migração dos trabalhadores do meio rural para o urbano, os donos de terras perderam força, ficando assim o poder mais nas mãos dos donos das indústrias.

Durante seus primeiros anos de governo, Vargas implementou uma série de reformas que visavam modernizar o país, trazendo o Ministério do Trabalho e em 1º de maio de 1943, Vargas sancionou a Lei número 5.452, que trouxe a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que é um conjunto de

leis que regulamentam as relações trabalhistas no Brasil, garantindo aos trabalhadores de carteira assinada, uma série de direitos como: regulamentação da jornada de trabalho, pagamento de hora extra, férias remuneradas, 13º salário, proteção contra demissões arbitrárias, dentre outros direitos trabalhistas.

Com os acontecimentos e movimentos em torno da educação no final da Primeira República, houve então uma grande pressão para a alfabetização e, sendo assim, em 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, a educação ficou sob a responsabilidade da política nacional, ou seja, do Estado. O governo Vargas definiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com o qual “reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a Educação” (Haddad e Di Pierro, 2007, p.89). Logo o PNE definiu ações que valorizaram pela primeira vez o ensino da EJA, determinando que “deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória” (Haddad e Di Pierro, 2007, p.89), e essa norma abrange também a EJA.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que instaurou o Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse Fundo destinou o investimento financeiro “estabelecendo 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad e Di Pierro, 2007, p.90).

Após a 2ª Guerra Mundial, foi criada, em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que defendia mundialmente a igualdade entre as nações e a educação, principalmente o ensino de jovens e adultos, em combate ao analfabetismo.

Outro órgão criado, que contribuiu bastante para a educação de adultos foi o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Aconteceu também campanhas em prol da educação de adultos como: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1950, Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Com todos estes movimentos e investimentos em torno da educação de adultos, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu significativamente em

relação aos outros países, mas ainda era alta, conforme relatado por Haddad e Di Pierro (2007, p. 91):

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1946 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino americanos.

Todas essas campanhas e movimentos em torno da educação de jovens e adultos, levantou muitas discussões acerca desse assunto, inclusive sobre os métodos utilizados na alfabetização dos adultos que eram métodos infantilizados, colocando os adultos numa situação de preconceito, como nos relata Porcaro (2009):

[...] embora a campanha não tenha tido um efetivo sucesso, conseguiu bons resultados no que se refere a essa visão preconceituosa, que foi sendo superada a partir das discussões que foram ocorrendo. As diversas pesquisas que foram sendo desenvolvidas a partir daí e as teorias da psicologia que abordaram essa temática foram, gradativamente, desmentindo a idéia de incapacidade de aprendizagem designada ao educando adulto. (Porcaro, 2009, p.03)

2.5 As contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos

Entre os anos de 1959 e 1964, foi considerado o período das luzes para a EJA, pois foi quando teve bastante valorização dessa modalidade de ensino, com a realização de congressos, como o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, e o Congresso Regional, em Recife, onde foi discutido sobre as metodologias utilizadas na escolarização de adultos e, assim foi enfim reconhecido que as metodologias utilizadas por professores de adultos eram realmente infantilizadas, como para crianças, e que isso reforçava a inferiorização dos adultos em sua alfabetização. Essas discussões, em defesa da adequada escolarização de adultos contou com a presença de vários professores. E, entre esses professores está Paulo Freire, que contribuiu significativamente e revolucionou a educação de jovens e adultos (Haddad e Di Pierro, 2007).

Paulo Freire, um educador nordestino que nasceu em Recife, Pernambuco, trouxe propostas muito importantes para todas as fases da educação. Suas ideias causaram grandes mudanças nas propostas pedagógicas para adultos, com uma metodologia própria para eles. Paulo Freire com seu método de ensino não via esse público da EJA, em sua aprendizagem, como crianças, como seres infantilizados,

mas sim como pessoas com cultura, com saber popular. O método de Paulo Freire tinha o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, transformando-a em consciência crítica, conforme apontado por Porcaro (2009),

Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo surgiu, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. Surgiu um novo paradigma pedagógico: o analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passa a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (Soares, 1996)

Paulo Freire desenvolveu um método de “40 horas” e afirmava ser possível alfabetizar em 3 meses utilizando palavras geradoras. Essas palavras geradoras, são palavras utilizadas na alfabetização que são criteriosamente escolhidas e que devem fazer parte da realidade social vivida pelos alunos, pois tem que fazer sentido para eles, facilitando assim o aprendizado, e são em geral de 16 a 23 palavras geradoras, como nos relata Brandão (1981, p.16).

Mas as palavras geradoras não precisam ser muitas. De 16 a 23 é o bastante. Precisam, em conjunto, responder aos critérios de escolha. No começo dos anos 60, para uma comunidade em Cajueiro Seco, no Recife, a equipe escolheu as seguintes: tijolo, voto, siri, palha, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe. Para uma colônia agrícola da cidade do Cabo, em Pernambuco: tijolo, voto, roçado, abacaxi, cacimba, fome, feira, milho, maniva, planta, lombriga, engenho, guia, barracão, charque, cozinha, sal.

Paulo Freire, com seu método e suas ideias ficou conhecido por todo o Brasil e internacionalmente também. Ele foi chamado na época pelo então presidente do Brasil, João Goulart para montar um plano nacional para a educação. Houve então um grande movimento do governo federal junto com Paulo Freire, com confecção de material e campanhas para colocar em prática esse método para combater o analfabetismo. Mas os planos foram frustrados com o golpe militar, em 1964, conforme relatado por Porcaro (2009, p. 04):

As idéias de Freire, se expandiram por todo o país e este foi sendo reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e com a educação de adultos. Em 1963, como consequência dessa mudança de paradigmas, o governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, porém, em 1964, antes mesmo que Freire conseguisse implementar nacionalmente sua proposta, deu-se o Golpe Militar e, com este, a ruptura nesse trabalho, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

Percebemos então, que não era de interesse do novo governo militar que a população fosse alfabetizada e adquirisse conhecimento, e nesse sentido, todos que

viesses a se opor era tido como uma ameaça e era perseguido, como aconteceu com Paulo Freire e com outros educadores na época.

2.6 Os impactos da Ditadura Militar para a Educação de Jovens e Adultos

Inicia-se em 1964, com o Golpe Militar, o período da Ditadura Militar. Foi uma fase de bruscas mudanças na política brasileira. E em relação ao ensino da EJA, houve grande repressão, pois o novo governo acabou com os programas e campanhas educacionais. Líderes e professores foram perseguidos e presos. Conforme nos mostra Haddad e Di Pierro (2007, p.95): “As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções”.

Um desses professores perseguidos foi Paulo Freire. Ele foi acusado de subversão, preso por 72 dias e foi exilado no Chile. Todo o seu material preparado para colocar o seu plano educacional em prática foi destruído.

Esse período foi fortemente marcado pela censura, de um governo extremamente autoritário, que buscavam satisfazer os seus próprios interesses, inclusive na área da educação, conforme apontado por Haddad e Di Pierro (2007):

A repressão foi resposta de Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. (Haddad e Di Pierro, 2007, p.95)

Surge também, neste período, o ensino supletivo, que foi criado pela reforma do ensino em 1971, para ajudar as pessoas a terminar os estudos, mas era de baixa qualidade e com intenção de formar com o mínimo de instrução, somente para o mercado capacitista, para se ter um certificado.

Foi criado em dezembro de 1967, pela Lei 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a promessa de acabar com o analfabetismo em 10 anos, o que não foi cumprido, pois logo sob forte pressão do governo autoritário começou a se opor da sua função pedagógica inicial de alfabetização, conforme apontado por Porcaro (2009, p.4):

[...] deu-se o exílio de Freire e o Estado voltou-se para a priorização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Dentro desse contexto, em 1967, o governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos, centralizando esse trabalho, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), objetivando a

alfabetização funcional. Com isso, as políticas educacionais para a EJA esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire (Cunha, 1999).

O MOBRAL, foi caracterizado por recrutamento de analfabetos, com utilização de propagandas apelativas e humilhantes, pois inferiorizava os adultos analfabetos e os responsabilizava pela sua falta de estudo. Entre as suas características tinha a centralização de direção e não disponibilizava verbas para financiar os estudos, procurando manter um controle autoritário sobre o ensino, de acordo nos relata Haddad e Di Pierro (2007, p.98).

[...] objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Nessa fase investiu-se muito em propagandas, material, mas pouco se empregou na formação dos professores. Em relação ao material didático, por exemplo, eram usadas cartilhas, na escolarização dos adultos, que eram infantilizadas, não eram elaboradas pelo MEC, e sim pela Editora Abril, os materiais didáticos eram voltados para um único perfil de aluno, que não correspondia a diversidade de culturas e as diferentes especificidades, Haddad e Di Pierro (2007, p.98):

O planejamento e a produção do material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

Nesse sentido, podemos analisar que os alunos que não atendessem ao perfil específico direcionado por este material didático, ficavam assim no prejuízo em sua alfabetização, inclusive a EJA, porque não tinha um material de ensino adequado a sua faixa etária, pois com os alunos da EJA, é preciso ser usada uma metodologia específica, porque são adultos que já trazem consigo uma bagagem de vida que tem que ser levada em conta na sua aprendizagem, e mesmo que sejam alunos analfabetos, estes não podem ser alfabetizados usando uma metodologia infantilizada, pois não são crianças e sim adultos, o que pode trazer constrangimentos.

O MOBRAL, fez parceria com: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial (SENAC) e também com a Fundação Padre Anchieta, entre outros.

Entre as lideranças do MOBRAL, foram estabelecidos coordenadores e supervisores, que se reuniam no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, causando o desperdício de recursos, com viagens aéreas, e climas festivos, como encontros de amigos políticos “fiéis”. (Haddad e Di Pierro, 2007)

Sendo assim o MOBRAL começou a receber muitas críticas. e foi perdendo cada vez mais confiança o que logo resultou no seu fracasso, como nos mostra Haddad e Di Pierro (2007, p.99):

O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC, punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

Diante das muitas críticas, houve então tentativas por parte da direção do MOBRAL, com o intuito de defender o programa e ganhar confiança nacional e internacionalmente, mas com o evidente fracasso do objetivo inicial de combater o analfabetismo, o MOBRAL foi extinto.

2.7 A Reabertura Democrática e a Educação de Jovens e Adultos

Em 1985, com a reabertura democrática e a extinção do MOBRAL, foram criados grupos de alfabetização, por meio de associações e entidades religiosas que utilizavam o método de Paulo Freire e eram conhecidos como Educação Popular. E agora em um governo civil e não militar, com a Constituição Federal de 1988, foi reconhecido socialmente o direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a responsabilidade do Estado, e oferecida de forma gratuita, pública e universal, conforme nos relata Porcaro (2009):

Nos anos 80, com a reabertura política, aquelas experiências que continuaram sendo desenvolvidas após o Golpe Militar, paralelamente, de alfabetização de adultos dentro de um formato mais crítico, puderam retomar a visibilidade e ganhar corpo. O MOBRAL foi extinto e foi criada, em seu lugar, a Fundação Educar, que abria mão de executar os projetos e passava a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. Em seguida, em 1988, foi promulgada a constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. (Porcaro, 2009, p.04)

Nesse contexto, do novo governo, agora civil, o MOBRAL, marcado por sua prática ideológica, autoritária e de baixa qualidade, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que sendo subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com diretriz descentralizada, assumiu um papel importante diante do ensino de jovens e adultos, como nos relata Haddad e Di Pierro (2007, p.107):

O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento na séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Nessa fase, a educação de jovens e adultos segundo (Haddad e Di Pierro, 2007, p.106) “é marcada pela contradição entre a afirmação do plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” .

Este relato nos mostra que há uma promessa de educação para todos por parte do governo federal, mas este não quer assumir a total responsabilidade pela educação, a qual começa a ser delegada aos municípios como nos confirma Porcaro (2009, p.5) “A Fundação Educar foi extinta e o governo federal retirou-se oficialmente desse campo de atuação; se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso”.

Nos anos 90, as expectativas em relação a EJA, não são correspondidas, pois em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), um fundo que tinha como objetivo destinar recursos para financiar somente o ensino fundamental público e valorizar os professores e estes recursos eram repassados automaticamente para os estados e municípios, priorizando assim a educação para crianças, deixando a EJA de lado, sem investimentos, sem verbas. No mesmo ano foi publicada a nova LDB, onde apenas uma seção com dois artigos, 37 e 38, eram dedicados e favoráveis à EJA. Já em 2006, o FUNDEF, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). Este já tinha o objetivo de financiar toda a educação básica, incluindo também a EJA.

Desde então, organismos internacionais que pertencem à ONU, como a UNESCO, vêm promovendo encontros, eventos e discussões, cobrando estratégias e soluções, em relação à EJA.

3. MULHERES E O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

As mulheres durante o período colonial foram excluídas do acesso à escolarização, sendo permitida a elas somente uma instrução religiosa e moralista, para o lar e para o casamento, sendo obedientes a seus pais ou maridos, e tendo uma função meramente reprodutiva (Stamatto, 2002).

Em relação às mulheres negras, a estas não era permitido a escolarização, a elas era exercida apenas a educação para o trabalho escravizado, e em referência às mulheres indígenas, elas também não tinham direito ao ensino instrutivo, embora não existisse esse tipo de desigualdade em suas comunidades, o que fez com que os homens indígenas em defesa das mulheres, solicitassem que elas também fossem escolarizadas, mas a solicitação foi negada pela coroa de Portugal, conforme nos explica Stamatto (2002, p.2):

Curiosamente, esta discriminação foi percebida pelos índios brasileiros, que a achando injusta, foram solicitar ao Pe. Manoel da Nóbrega a entrada também de suas filhas na escola de ler e escrever, fato que fez o jesuíta enviar uma carta à Rainha de Portugal solicitando a permissão necessária para o ensino das moças.

No século XVIII, após a reforma pombalina, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, e o Estado assumiu a educação, que até então era controlada pelos jesuítas, enfim as mulheres começaram a ter acesso a sala de aula, embora fosse ainda de uma forma muito lenta. As salas de aula eram divididas por sexo, conforme descreve (Stamatto, 2002, p.3):

Esta situação paulatinamente foi se modificando com a permissão para a frequência às salas de aula para as meninas, desde as reformas pombalinas; a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino, embora o ensino fosse feito separadamente por sexo, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens aos meninos na mesma sala de aula.

A entrada das mulheres brancas nas salas de aula públicas só ganharam amparo legal em 1827, na lei de instrução pública, nela se prevê a entrada das meninas nas escolas de primeiras letras e das mulheres como professoras (Louro, 2004).

A partir do século XIX, com a urbanização e o aumento da industrialização, abriram-se muitas vagas de empregos nas fábricas, e assim os homens professores começaram a abandonar as salas de aula para ocuparem essas vagas nas indústrias, sendo assim para suprir o grande déficit de professores nas escolas, foi então permitido que as mulheres professoras pudessem ensinar não somente as meninas, mas agora também aos meninos, e isso foi uma oportunidade que as mulheres aproveitaram para sair de casa e enfim poderem trabalhar, que até então eram somente as mulheres brancas, pois só estas ainda conseguiam ter acesso ao ensino de instrução que as capacitavam para lecionar. A partir desse cenário iniciou-se um processo de “feminização do magistério”, conforme destaca Louro (2004, p.393):

Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” - também observado em outros países fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.

Houve um empenho para a feminização do magistério, onde o espaço da sala de aula para as professoras foi tida como uma extensão do lar, como uma função feminina, maternal, o que influenciava em baixos salários para elas. As mulheres não podiam ocupar na escola nenhum cargo de gestão, estes eram destinados somente aos homens, procurando manter assim uma forma de controle e hierarquia sobre a vida e o trabalho das mulheres, como expõe Louro (2004, p.401):

Com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se então a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente para se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância, etc.

Nesse período, no Brasil, mais da metade da população brasileira era analfabeta, e grande parte eram mulheres como nos mostra Almeida (1996, p.73) “No final do século XIX, do total das mulheres brasileiras, quase dois terços destas eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral”. Nesse período o ensino de instrução para as mulheres era extremamente limitado e desvalorizado.

Nesse contexto, do período imperial, começaram a aparecer algumas mulheres instruídas, que em geral eram ricas e brancas, pois só essas tinham algum acesso à educação de instrução. Essas mulheres começaram a reivindicar o direito à educação para todas as mulheres. E uma das primeiras mulheres que se destacou bastante nesse sentido foi Nísia Floresta, que era uma abolicionista contra a escravidão, era feminista, rica, branca e estudada. Ela publicou textos em que defendia o direito das mulheres à educação e denunciava sua posição de submissão na sociedade. A sua atuação causava incômodo, pois era considerada “mal-visto”, segundo a sociedade, que uma mulher se posicionasse de forma crítica e ativa, ou seja, havia um preconceito contra a mulher instruída que persistia, conforme nos relata Louro (2004, p.1):

Assim iniciava, em meados do século XIX, o opúsculo humanitário, um dos vários escritos com que essa professora autodidata iria perturbar a sociedade brasileira. Afinal, o que pretendia essa “mulher metida a homem”? Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada.

Após a proclamação da república havia um discurso da intenção de afastar do Brasil características negativas da colonização, que eram consideradas atrasadas para o processo de modernização e, para isso, precisavam da educação. Mas a estrutura social, que era culturalmente escravocrata e rural, permanecia dominada pelos mesmos grupos masculinos e conservadores que resistiam às mudanças reais, e que apesar da Lei Geral de 1827, que permitia o estudo para as mulheres, elas eram intimidadas, limitadas e excluídas do acesso a educação, seja pelos pais e maridos, ou também pelos senhores, no caso das mulheres negras escravizadas. (Louro, 2004).

No processo de escolarização, durante o período imperial, a princípio ambos os meninos e meninas aprendiam o básico, ler, escrever e contar, mas logo adiante só os meninos tinham acesso a instrução de geometria e as meninas eram limitadas ao ensino de bordado e costura, pois as meninas tinham que serem instruídas para serem boas esposas, boas mães.

Apesar da lei determinar que o salário das professoras mulheres fossem iguais ao salário dos professores homens, o critério de maior salário era o nível de conhecimento, de instrução, mas como, durante o processo de ensino, somente os homens tinham ensino instrutivo, como por exemplo, aula de geometria, então as mulheres, com o nível de instrução menor do que o homem, ficavam elas assim com o salário inferior ao salário do homem, segundo nos mostra Stamatto (2002, p.5):

A nossa primeira legislação específica sobre o ensino primário, após a independência, foi a lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que padronizou as escolas de primeiras letras no país, contemplando a discriminação da mulher. Elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as “artes do lar”, as prendas domésticas. Em relação ao pagamento, foi previsto na lei igualdade para os mestres e as mestras, contudo, a própria legislação posterior abriu brechas para que na prática as professoras ganhassem menos que os homens. O artigo 6 do decreto de 27 de agosto de 1831 determinava que os salários previstos em lei somente fossem percebidos por aqueles professores habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei Geral, por concurso. Os governos provinciais tinham a autorização de contratar candidatas não aprovadas caso não houvesse nenhum aprovado, à condição de pagá-los com salários menores. Ora, não havendo escolas de formação para meninas e não sendo ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas, podemos entrever que as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos.

As mulheres, mesmo no período da República, ainda enfrentavam muitas restrições, pois só podiam atuar como professoras de crianças, e ainda tinham que frequentar as aulas com a companhia ou autorização do pai, de um irmão ou do marido se fosse casada. Só poderiam trabalhar como professoras, as mulheres que provassem a todo momento para a sociedade que eram mulheres de respeito, recatadas e não poderiam ser vistas circulando publicamente, a não ser que fosse a caminho da igreja, ou seja tinham que seguir regras impostas a elas. Abaixo, é possível observar um exemplo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923, conforme citado por Almeida (2009, p.150):

Exemplo de modelo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923.

A professora, senhorita....., por meio deste contrato de trabalho fica obrigada a:

1. Ministras aulas na Escola.....durante o tempo de vigência do contrato de trabalho.
2. Comportar-se com decoro e vestir-se com modéstia e asseio.
3. Não sair de casa no período entre 18 horas da tarde e 6 horas da manhã.
4. Não passear em sorveterias do centro da cidade.
5. Não sair de carro ou automóvel em companhia de homens, a não ser seus pais e irmãos.
6. Não usar saias e vestidos a menos de um palmo do tornozelo.
7. Não fumar, não beber uísque, vinho e cerveja.
8. Não usar maquilagem e tingir o cabelo.
9. Não usar palavras impróprias que ofendam sua pessoa e sua profissão.
10. Limpar a sala de aula antes dos alunos chegarem.
11. Cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sua sala de aula.

O não cumprimento das obrigações acima implicará na sua demissão imediata e justa.

As meninas das classes mais desfavorecidas não eram incentivadas ao estudo de instrução, pois eram instruídas a priorizar o trabalho doméstico, como nos descreve Louro (2004, p.390):

No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

Já a mulheres da classe privilegiada, da elite, eram escolarizadas muitas vezes por professoras mulheres particulares em casa e também em escolas religiosas, e aprendiam a ler, escrever, matemática, e também aulas de piano e francês, além disso tinham que aprender a costurar, cozinhar, bordar, a ser boas administradoras do lar, além de ser boas esposas, agradando o marido e se comportando bem socialmente ao lado do marido quando fosse permitido, e seu único lazer era ir a igreja, portanto, em ambas classes sociais, era destinado às mulheres, pela sociedade, o serviço de cuidado, tanto doméstico quanto da família, (Louro, 2004).

Existia o discurso na sociedade de que não era necessário que as mulheres tivessem muita instrução, não era considerado importante o que elas queriam para o futuro delas, pois elas precisariam na verdade era somente ter uma educação para o serviço do lar, da família e principalmente uma boa formação cristã e moral, e que intelectualmente elas eram consideradas não ter capacidade de adquirir conhecimento científico, e assim, a sociedade é que determinava como elas tinham que agir, ser e aprender, ou seja, eram consideradas biologicamente seres irracionais. E, além disso, elas eram responsabilizadas pelo caráter dos filhos e maridos, ou seja se estes fossem pessoas boas ou más, era considerado tudo culpa delas, como nos relata Louro (2004, p.391):

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se de alguma forma a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sob a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações de conhecimentos, já que seu destino primordial - como esposa e mãe - exigiria acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

Aos poucos as restrições impostas às mulheres normalistas, ou seja, às alunas das Escolas Normais (instituições de ensino voltadas à formação de professores para o ensino primário), foram caindo diante da demanda por docentes na ampliação das escolas no Brasil. Por isso, o magistério se tornou completamente dominado por mulheres e gradativamente as necessidades de escolarização chegaram até elas, ao ponto de que ao longo do tempo elas vem estudando mais do que os homens, conforme nos mostra os dados do ano de 2009, trazidos por Eiterer, Dias e Coura (2014, p.162):

Contudo, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE) de 2009, divulgados em 2010, já houve aumento na diferença de anos de estudo entre homens e mulheres. A média de anos de estudo das mulheres é maior em todas as faixas etárias, com exceção dos mais velhos (60 anos ou mais), dedicando-se 7,4 anos aos estudos, contra 7 anos dos homens. Na faixa dos 20 aos 29 anos, a diferença é ainda mais evidente: enquanto as mulheres acumulam 10 anos estudando, os homens somam 9.

Observamos nesses dados, que o número de mulheres estudando superou o número de homens, em todas as idades, menos na faixa etária dos 60 anos ou mais. Então analisando o contexto histórico, podemos diagnosticar que as mulheres desse último grupo, são aquelas mulheres que foram proibidas de estudar quando eram mais jovens e esses dados em relação a esse grupo é reflexo, é resultado desse passado histórico.

De acordo com os últimos dados atualizados do (Pnad/IBGE, 2024), em relação à escolarização das mulheres, até o ano de 2023, divulgados em 2024, mostram que as mulheres alcançaram, em média, 10,6 anos de estudo, enquanto os homens registraram 9,9 anos. As mulheres com 25 anos ou mais que concluíram o ensino básico obrigatório contabilizam 55,7%, superando a taxa masculina de 52,1%. Já considerando a faixa etária dos 60 anos ou mais a taxa de estudo das mulheres foram inferior a dos homens, contabilizando a taxa de analfabetismo de 15,4% para os homens que foi inferior à das mulheres que é de 15,5%, ou seja, conforme nos mostra esses dados, até hoje as mulheres vivem o reflexo do estudo negado a elas historicamente.

3.1 As mulheres e a educação de jovens e adultos

Conforme constatado por meios de dados de pesquisa, (Brasil, 2024), a escolarização das mulheres ao longo dos anos, vêm aumentando bastante, chegando a superar a escolarização dos homens, estatisticamente. Mas como isso se dá? Como as mulheres, especialmente as da EJA, muitas sendo mães e com múltipla jornada de trabalho conseguem estudar ou retomar seus estudos?.

Buscando esclarecer essas dúvidas, trago a análise do artigo das autoras Eiterer, Dias e Coura (2014), em que elas apresentam uma pesquisa qualitativa, trazendo falas de mulheres da EJA, que frequentam o ensino fundamental. São mulheres com idades entre 25 e 65 anos, são mães e revelam por meio de entrevistas, seus históricos de vida, os motivos que as levaram a não estudar ou não concluírem os estudos no tempo regular, suas dificuldades enfrentadas para conseguirem se manter em sala de aula e não desistir e falam sobre os motivos que as levaram a retornar aos estudos. É importante falar também que os nomes das entrevistadas não são revelados pelas autoras e nesse sentido são usados nomes fictícios para mencioná-las.

Analisando os perfis das alunas da EJA, entrevistadas, observa-se que a sua maioria são de cor parda, ou seja, mulheres negras, que também são mães, trabalham no serviço domésticos ou de cuidado como por exemplo o serviço de babá, tanto em casa quanto fora de casa, e são todas de classes menos favorecidas, o que nos mostra que o trabalho feminino é caracterizado em grande parte como de cuidado e posteriormente doméstico, evidenciando assim, que as empregadas domésticas são um exército de mulheres pobres, com baixa qualificação, custo baixíssimo e apresentam o maior contingente de trabalhadoras do país.

Conforme a pesquisa das autoras, entre os motivos que fizeram essas mulheres, alunas da EJA, não estudarem ou pararem de estudar durante o tempo regular, estão, em sua maioria, o fato de terem começado a trabalhar muito cedo no serviço doméstico e também a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. Essas experiências evidenciam como a divisão sexual do trabalho e as desigualdades de gênero impactam diretamente a vida dessas mulheres, inclusive no acesso e na permanência delas na escola.

Ao refletirmos sobre o trabalho doméstico imposto às mulheres, observamos que se trata de atividades, em sua maioria não remuneradas e invisíveis na sociedade, mas que são essenciais para o funcionamento do sistema capitalista, conforme descreve Federici (2019):

Se começarmos olhando para nós mesmas, que como mulheres, sabemos que o dia de trabalho para o capital não necessariamente resulta em pagamento, que não começa e termina nos portões das fábricas, acabaremos redescobrimos a natureza e o escopo do próprio trabalho doméstico. Porque logo que levantamos a cabeça das meias que costuramos e das refeições que cozinhamos e contemplamos a totalidade da nossa jornada de trabalho vemos que embora isso não resulte em um salário para nós mesmas, produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa (Federici, 2019, p.68).

Segundo essa reflexão a autora nos revela que são impostos às mulheres, desde muito jovens, o aprendizado, para o cuidado com a família, os atuais e futuros trabalhadores, contribuindo assim, sem nenhum tipo de valorização, para o mercado de trabalho, de uma forma invisível, sem remuneração e que é um trabalho sem hora para iniciar ou terminar.

Seguindo essa análise, fica claro que as mulheres geralmente, quando chegam à sala de aula após um longo dia de trabalho, remunerado ou não, enfrentam inúmeros obstáculos para conciliar o cuidado da família, o trabalho e os estudos. Mesmo quando atuam fora de casa, continuam sobrecarregadas com as tarefas domésticas, o que as deixa exaustas e com pouco tempo para dedicar-se à sua formação ou engajar-se em lutas por melhores condições de vida e trabalho. Isso mostra como a desigualdade de gênero ainda é um fator determinante na trajetória educacional das mulheres. Como argumenta Federici (2019), esse trabalho não pago e invisível gera lucro para o sistema capitalista, e por isso a luta das mulheres não deve ser apenas por melhores condições ou reconhecimento desse trabalho, mas pela superação de todas as formas de exploração a que estão submetidas.

Muitas dessas mulheres deixam de estudar na infância e adolescência para assumir responsabilidades em casa, e diante dessa realidade, com o passar do tempo retornam aos estudos, por meio da EJA, para tentar resgatar um direito que lhes foi negado, e assim sobrecarregadas pela múltipla jornada de trabalho a que lhes são impostas, elas precisam fazer um esforço bem maior para conseguirem retomar e concluir os seus estudos.

Na pesquisa das autoras Eiterer, Dias e Coura (2014), foi relatado, por uma das mulheres da EJA entrevistadas, em que o marido não permitia que ela estudasse e que precisou que ele inicialmente frequentasse a sala de aula junto com ela para assim permitir posteriormente:

Laura, 25 anos. Parda. Trabalhadora formalmente registrada em carteira de trabalho como faxineira. Recebe bolsa-família. Matriculada na 1ª série do ensino fundamental. Mãe de um menino de 7 anos. Engravidou aos 17 anos e foi morar com o companheiro, pai da criança. Reside com a família em casa própria. O marido não permitia que frequentasse a escola, principiou por comparecer com ela, tendo conhecido o ambiente, aprovou e passou a permitir que frequentasse a escola sozinha. A mãe deixou a família na infância. Foi criada com apenas uma das irmãs. Conforme ela, o pai mudava frequentemente de residência, dado o valor do aluguel, obrigando-a a mudar de escola (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.165).

Em uma outra entrevista, no texto da autora Sônia Reis, a autora traz um relato de uma aluna da EJA, em que o pai a proibiu de estudar quando era mais jovem e depois de casada, o marido também não queria deixá-la estudar, e como ela insistiu nos estudos, o companheiro a abandonou com os filhos:

Só porque eu fui pra escola, meu marido se separou de mim. Eu falei pra ele: Quando eu era criança, meu pai não me deixou estudar, agora outro homem [marido] não vai impedir. Para meu marido e meu pai era mais importante que aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça. Porque eu não fiquei só usando as minhas mãos, ou seja, lavando, passando, cozinhando, etc, o meu marido achou ruim e me largou com dois filhos [...]. (Madalena, 32 anos). (Reis, 2009, p.175).

Esses fatos evidenciam assim que atualmente muitas mulheres ainda são submetidas a permissão de seus maridos para ter o direito de acesso ao estudo garantido por lei, estigma que remete à herança patriarcal que hierarquiza os direitos da mulher ao diminuí-los à permissão do parceiro e/ou familiares homens.

Uma outra aluna, entrevistada, trouxe um triste desabafo de ter sofrido o crime de abuso sexual por parte do seu padrasto e que não teve apoio de sua mãe, que escolheu apoiar o padrasto abusador, e ela tornando-se mãe precoce, sentia-se discriminada, e por isso não ia a escola, (Eiterer, Dias e Coura 2014, p.165):

Dalva, 34 anos. Parda. Matriculada na 3ª série do ensino fundamental. Mãe de 2 filhos. Vítima de violência sexual por parte do padastro, teve uma filha aos 13 anos. Não chegou a frequentar a escola. Sentia-se estigmatizada pela maternidade precoce. Morou parte do tempo com a avó, mas residiu, a maior parte da sua vida, sem a filha que deixou com a mãe, na casa de outras famílias onde trabalhava como empregada doméstica. Desligou-se dos irmãos e da família. Não aceitava a filha e rompeu com a mãe que, segundo ela, não a vê como a vítima, permanecendo a viver junto ao abusador até a presente data: 20 anos após o ocorrido. Afirma que aprendeu a ler e escrever, ver as horas, com a filha de uma patroa. Destaca-se por se apresentar em uma variante linguística muito diferenciada das demais entrevistadas. Segundo ela aprendeu a falar direito porque trabalhou em casa de gente rica. Seu filho mais jovem mantém contato com o pai embora não receba auxílio financeiro por parte dele. Trabalhadora formalmente registrada em carteira assinada.

Este relato destaca que a violência sexual vivenciada por muitas mulheres, assim como a maternidade precoce, afetam significativamente não apenas suas vidas pessoal e social, mas também influenciam diretamente em seu processo de escolarização.

Um outro motivo exposto por outra entrevistada, é que não frequentava a escola quando criança porque os pais mudavam constantemente de endereço prejudicando assim a frequência escolar, pois tinham que mudar de escola também, e além disso, após ficar órfã de mãe, teve que cuidar dos irmãos mais novos. Voltou a estudar incentivada por uma cliente, pois trabalha como manicure:

Rosângela, 33 anos. Não teve oportunidade de frequentar a escola devido às várias mudanças de cidade, ocasionadas pelo pai religioso. Por ser a filha mais velha, depois da morte da mãe cuidou sozinha dos irmãos e de seu filho recém-nascido. Casou-se, teve um filho. Trabalha como manicure em um salão. Acolheu seu irmão caçula para morar junto à sua família. Fez inúmeras tentativas em vão para voltar a estudar, pois sua mãe havia perdido o histórico escolar. Voltou a estudar depois de ter sido convidada por uma cliente (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.167).

No depoimento acima, podemos verificar um grande problema enfrentado por muitos estudantes de classe menos favorecidas, que por muitas vezes não possuem casa própria, tendo que recorrer a moradias de aluguel, o que provoca constantemente mudança de endereço, buscando por um aluguel com valor mais acessível a sua realidade financeira, o que conseqüentemente provoca mudança de escola, afetando assim os estudos, e nesse contexto, as mulheres, muitas vezes ficam encarregadas de cuidar dos irmãos mais jovens e das tarefas domésticas, enquanto os pais precisam trabalhar mais, para suprir as necessidades da família, prejudicando assim o seu processo de escolarização no tempo regular, e então muitas delas voltam algum tempo depois na EJA, para tentarem recuperar o tempo perdido em suas aprendizagens.

Nesse sentido, de acordo os relatos, as autoras destacam que as mulheres, diante de situação de pobreza e somada ao serviço doméstico, sofrem mais consequências dessa desvantagem:

Assim, com o foco na diversidade das atividades desempenhadas, a pesquisa de campo mostrou que, embora a infância pobre atinja, igualmente, meninos e meninas, para as mulheres a divisão sexual de tarefas domésticas significou acúmulo de desvantagens sociais. Parece-nos bastante razoável apontar que para elas, mulher e pobreza são categorias que configuram situações de subordinação de gênero e de classe (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.168).

O artigo traz também a fala de uma aluna que revela que desde criança tinha o sonho de estudar e sempre gostou muito de ler, mas foi impedida de estudar pela mãe que a fez se casar muito jovem, mas afirma que, aos 65 anos, ainda sonha em fazer faculdade:

Gilda, 65 anos. Vive em união estável há 30 anos, com o marido e os dois filhos dele. Mãe de três filhos adultos. Trabalha como empregada doméstica há 16 anos na mesma residência, e possui registro formal em carteira de trabalho. Afirma ter sido leitora voraz de uma pluralidade de autores e títulos, indo de Sidney Sheldon a Gabriel Garcia Marquez. Destaca que desde criança amava ler e sonha prosseguir na faculdade e cursar Letras. Foi impedida de continuar na escola pela mãe (evangélica) que a obrigou a se casar ainda muito jovem com um pastor, o pai do filho mais velho que conta 32 anos (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.166).

As autoras trazem em sua pesquisa também a realidade da dificuldade do acesso à escola para as pessoas que vivem na área rural, pois uma das entrevistadas afirma que ela e seus irmãos quando crianças não estudaram porque a escola ficava muito distante da casa onde residiam, pois era preciso percorrer metade do dia para acessá-la, e que desde cedo trabalhava no serviço doméstico da casa, e que inclusive, com 8 anos de idade tinha que cozinhar para o pai e para os trabalhadores rurais. Hoje, com o incentivo do namorado estuda para tirar carteira de trabalho:

Mirtes, 43 anos. Matriculada na 2ª série. É irmã de Dulce. Doméstica, tem registro em carteira de trabalho. Recebe bolsa-escola. Mãe de uma filha casada de 25 anos. Segundo ela, nenhum de seus irmãos estudou quando criança. A escola era muito longe e a jornada até ela tomava metade do dia, logo o pai julgava não valer a pena estudar e não incentivava. Trabalhou desde os 8 anos fazendo o almoço para levar ao pai e aos demais trabalhadores agrícolas que trabalhavam com ele. Hoje, como afirma, o namorado incentiva sua frequência à escola e a leva todos os dias. Está fazendo o curso para tirar sua carteira de motorista (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.164).

Atualmente, podemos observar que em relação aos alunos da EJA este problema da distância percorrida para acessar a escola é uma realidade, pois em minha experiência atuando no estágio em EJA, durante o curso, observei que em todo o município de Aparecida de Goiânia, Goiás, havia somente duas escolas que ofertavam a modalidade EJA dos anos iniciais, o que impossibilitava e até impedia o acesso e frequência desses alunos a sala de aula, pois além de estarem cansados por causa do trabalho, e ainda devido a distância da escola tinham que utilizar o ônibus coletivo, pagando do próprio bolso, para se deslocar até a instituição de ensino. Inclusive muitos chegavam em sala de aula, além de cansados, com fome pois vinham direto do trabalho para a escola por não dar tempo de passarem em suas casas. Muitas alunas falavam em desistir dos estudos, pois além de enfrentarem todas essas dificuldades, ainda tinham medo da violência, principalmente da violência sexual por serem mulheres. Essas falas revelam inclusive que a barreira de gênero é visível até mesmo no acesso à cidade, pois poucos homens teriam medo de caminhar às 21h, sozinhos, mas inúmeras mulheres carregam o medo legítimo da violência sexual.

Inclusive na minha trajetória estudando na EJA, quando no trajeto voltando para casa, à noite, eu procurava andar nas calçadas das casas, próximo aos muros, para evitar ser vista, pois vinha com muito medo de sofrer esse tipo de violência.

No ano de 2025 a situação do município de Aparecida de Goiânia está ainda pior, uma vez que agora apenas uma instituição oferta a modalidade EJA para os anos iniciais do ensino fundamental, o que dificulta ainda mais e se torna quase impossível o acesso e frequência dessas mulheres a sala de aula, revelando assim uma total desigualdade de oportunidades para alcançar de fato o direito à educação.

Observa-se que entre as razões que mantêm essas alunas da EJA frequentes na sala de aula, estão os incentivos de outras pessoas, o interesse de adquirir conhecimento, conseguir um trabalho melhor e até para conseguir tirar a carteira de motorista. Um exemplo disso foi o que aconteceu na minha trajetória. Quando resolvi retornar os meus estudos, e mesmo com a resistência do meu marido que não me apoiou inicialmente, foi essencial o incentivo dos meus filhos que me apoiaram e me auxiliaram nas minhas dificuldades e também o incentivo de algumas amigas e é claro da minha professora da EJA, que além de me ajudar nos estudos, ainda me convenceu a fazer a prova do ENEM, e me fez acreditar em ter capacidade para fazer um curso superior.

Segundo as autoras, as mulheres da EJA precisam fazer um esforço maior para além de voltarem a estudar, e com uma longa jornada de trabalho, se manterem frequentes na sala de aula: Eiterer, Dias e Coura (2014, p.167) “Logo, para as mulheres entrevistadas, em específico, retornarem à escola implicou coordenar responsabilidades de mãe, esposa, filha, dona de casa, estudante, trabalhadora, entre outros”. As autoras trazem também mais algumas análises nesse sentido:

Como vimos na descrição dos perfis dessa população, a inserção no campo de Educação de Jovens e Adultos na idade adulta, significa conciliar diferentes responsabilidades com as tarefas, horários, torna-se ainda maior, tendo que conciliar escola e responsabilidades por tarefas de cuidar de casa e da família (filhos, maridos, eventualmente pais, netos e mesmo outros parentes). (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.167)

Sendo assim, no campo dos diversos estudos de gênero, o trabalho feminino é compreendido como um fenômeno construído socialmente e historicamente, o que rejeita a ideia de que sua origem esteja em características naturais e biológicas, inalteráveis (Eiterer, Dias e Coura, 2014).

As autoras então concluem que apesar de haver muitos estudos e pesquisas que falam sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, pouco se fala dos desafios vivenciados por elas na área da educação, e em se tratando especificamente das mulheres que frequentam a EJA, que em sua maioria são mães trabalhadoras, que se dividem entre o trabalho, a maternidade e o estudo, o debate em torno dessa realidade ainda é muito pouco, deixando claro assim que é preciso ter um estudo mais aprofundado que desperte um maior empenho por possíveis políticas públicas, como bem também das equipes educacionais, para que tenham um olhar mais cuidadoso em relação a essas mulheres, que após serem privadas de alguma forma dos seus estudos no tempo regular, e ao tentarem retomar a sua trajetória educacional na EJA, muitas com sonhos, medos, sobrecarregadas principalmente pela maternidade e pelos trabalhos domésticos, se deparam em uma série de barreiras, que são invisíveis na sociedade, e que dificultam a permanência delas em sala de aula.

3.2 Relato de vida - A experiência como aluna da Educação de Jovens e Adultos

Eu, Josefa, 47 anos, casada, mãe de 4 filhos adultos, cursando curso superior de Pedagogia Bilíngue e a partir daqui os meus relatos serão com sustentação na

escrevivência, na metodologia de Conceição Evaristo que afirma em seu livro “Escrevivência: escrita de nós”, o seguinte:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 37)

Desde criança sempre gostei de estudar e sempre falava para o meu pai que queria ser professora quando crescesse, e ele e minha mãe, apesar de não serem escolarizados e saberem ler e escrever muito pouco, sempre me incentivaram a estudar. A minha mãe estudou só até a 3ª série do ensino básico, pois o pai dela não a deixou continuar os estudos com a justificativa que se ela aprendesse a ler e escrever ela iria aprender a escrever cartas para algum possível namorado.

Me lembro, que quando era criança, a minha mãe me pedia para ler a bula de remédio para ela, para saber sobre as indicações e contraindicações do medicamento, e meu pai me pedindo para ler algum documento para ele. Inclusive, até hoje ele comenta que tinha um dinheiro para receber do banco, mas precisava de um documento para isso, e ele não sabia dizer qual era, e um dia eu encontrei um papel e li para ele e ele percebeu que era o documento que precisava para receber o dinheiro que ele tanto estava precisando, e enfim, todo aliviado, conseguiu retirar o dinheiro que lhe pertencia.

Me casei aos 16 anos e como eu já estudava, o meu esposo não se opunha aos meus estudos. Logo eu engravidei do primeiro filho, e quando o meu filho nasceu eu estava iniciando a primeira semana do curso de magistério. Então, resolvi dar uma pausa nos estudos para cuidar do meu filho, e logo em sequência, vieram mais 3 filhos, e assim minha vida se voltou aos cuidados dos meus 4 filhos, do trabalho doméstico e do casamento. Nos estudos de (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.170), revelam que a grande maioria das mulheres, assim como no meu caso, também deixaram a escola no tempo regular para se dedicarem principalmente à maternidade.

Depois de 9 anos fora da escola, quando o meu filho mais novo completou 1 ano de idade, resolvi voltar aos estudos, pois durante o período fora da sala de aula, sempre expressei a minha intenção de concluir os meus estudos. Porém, nesse momento, esbarrei na resistência do meu esposo, que argumentava que os estudos iriam me atrapalhar nos cuidados com os filhos e da casa. Essa resistência do meu , esposo nos leva a analisar, segundo Federici (2019), de que a maternidade e o

trabalho doméstico é imposto somente as mulheres, mas que é preciso que seja também de responsabilidade e compartilhada por todos os membros da família, e não deve ser utilizada como justificativa para dificultar a livre escolha das mulheres em relação aos seus projetos pessoais e profissionais.

Mas mesmo assim, eu não desisti e me matriculei em uma escola pública, na modalidade EJA, no antigo Supletivo, no período noturno, com a ajuda de uma amiga que trabalhava na secretaria da escola. Em relação a minha resistência, no texto das autoras (Eiterer, Dias e Coura, 2014, p.171), traz relatos das mulheres entrevistadas, que não se subordinaram diante dos empecilhos e resistiram lutando para estudar, e também não desistiram.

No primeiro dia aula, eu me lembro que estava indo a pé, com os cadernos nas mãos e que estava com muita vergonha, pois imaginava que todas as pessoas que passavam por mim durante o percurso até a escola, cerca de 15 minutos andando, estavam me observando e me julgando de alguma forma, como se eu estivesse fazendo algo errado, como se naquela idade, que não era nenhuma adolescente, eu estava com 27 anos, talvez não fosse mais conveniente estudar. Tudo coisa da minha cabeça, é claro. Mas, fazendo uma reflexão sobre essa vergonha que eu senti, se percebe que na verdade esse sentimento é resultado de uma visão negativa atribuída historicamente às pessoas da EJA. A visão negativa que condiciona o desenvolvimento apenas à infância e despreza as possibilidades de aprender em outros momentos da vida.

Comecei então a minha rotina de estudos, as crianças ficavam com meu esposo e ele ia todos os dias me buscar na escola. Na primeira semana, ele, que tem uma boa comunicação, começou a fazer amizade com o diretor da escola, e logo conseguiu consentimento do diretor a ter livre acesso às dependências internas da escola. Com isso ele às vezes passava na porta da minha sala e da porta me falava um “oi”, rapidamente, mas ficava ali subentendido, para mim o seguinte: “Cuidado, pois eu estou por aqui te observando”, e isso me deixava muito tensa. Eu evitava sair da sala na hora do intervalo.

Essa tentativa de controle do meu esposo, nos faz refletir sobre o período entre o final do século XIX e início do século XX, época em que as mulheres para exercer a docência, era necessário que fossem acompanhadas por seus pais, irmãos. E sendo assim, atualmente, nessa sociedade, ainda bastante marcada por

essa construção cultural, patriarcal e machista, muitos homens ainda controlam ou tentam controlar as mulheres em seus projetos pessoais e profissionais.

Me lembro que teve um colega de sala que observando tudo isso, me perguntou se meu esposo me agredia fisicamente, neguei, pois eu não sofria esse tipo de agressão, mesmo assim ele pareceu não acreditar muito na minha negativa. Teve outra situação, em que o sino tocou para o encerramento das aulas, e todos os alunos da escola estavam saindo ao mesmo tempo, inclusive eu, e meu esposo que me aguardava na porta da escola me perguntou irritado quem era aquele homem que estava atrás de mim. Respondi que não sabia, pois tinha muita gente saindo ao mesmo tempo, e não observei quem eram as pessoas. E então ele ficou brigando comigo, me acusando, “uma cena de ciúmes”.

Apesar dessas situações, eu persistia com a minha rotina de estudos, e ao concluir o primeiro semestre, pesou na minha consciência o cuidado com os meus filhos, principalmente o mais novo que estava com um ano de idade, então resolvi dar outra pausa nos meus estudos, até que meus filhos, um com 9 anos, outro com 7 anos, a menina com 3 anos e o mais novo com 1 ano, estivessem maiores e mais independentes dos meus cuidados. Essa minha realidade vivida, é também a realidade vivenciada por muitas mulheres da EJA, que voltam a estudar apenas quando os filhos adquirem alguma independência.

O meu esposo, é claro, concordou com essa minha decisão, mas deixei claro para ele que estava dando aquela pausa nos estudos pelos cuidados dos nossos filhos. Eu falei isso para que quando eu conseguisse voltar a estudar, ele ficasse ciente que aquela interferência dele, que era velada, não iria me impedir de realizar o meu sonho de concluir os meus estudos.

Então, 11 anos mais tarde, quando o meu filho caçula já estava com 12 anos, e mesmo eu ainda preocupada com o trabalho doméstico e com os cuidados com os filhos, resolvi novamente retomar os estudos, incentivada por uma amiga e por meus filhos. Essa amiga trabalhava na Escola Fundação Bradesco e me ajudou a fazer a minha matrícula. A escola ficava a uns 20 minutos da minha casa, e tinha um detalhe que me deixava mais tranquila, que era o fato da escola possuir uma guarita com um guarda que controlava rigorosamente a entrada e saída das pessoas, inclusive conferindo documento de identificação e com a respectiva autorização da secretaria. Isso me dava a garantia de que o meu esposo não iria ter livre acesso nas dependências da escola, e não iria aparecer repentinamente na porta da sala de

aula, o que me trazia liberdade para estudar com mais tranquilidade, pois o que eu mais queria era conseguir liberdade para me concentrar nos meus estudos.

Durante os dois anos de estudo nessa escola, na EJA, para a conclusão do Ensino Médio, no período noturno, eu vivia sobrecarregada, nos cuidados dos afazeres domésticos, com os filhos e o marido, trabalhando como manicure e ainda estudando, mas mesmo assim me esforçava ao máximo. Fui incentivada por minha professora, que se chamava Alessandra, a fazer a prova do ENEM. Ela me ajudou a expandir a minha mente e acreditar que eu, mesmo não sendo tão jovem, aos 38 anos, poderia sim cursar o ensino superior, também fui muito apoiada e incentivada por meus filhos. Eu e meu 2º filho nos inscrevemos para fazer a prova do ENEM, e fomos fazer a prova juntos. Fizemos a prova em 2015 e também em 2016 e juntos conseguimos nota para ingressar no ensino superior.

Em 2020, a minha filha que estava cursando faculdade de Engenharia de Alimentos, fez a minha inscrição para o vestibular do Instituto Federal de Goiás, campus Aparecida de Goiânia, e o meu filho que fez a prova do ENEM comigo também se inscreveu para o vestibular nessa mesma instituição, ambos utilizando a nota do ENEM. A minha filha ficou acompanhando o processo de aprovação e enfim no dia que saiu o resultado ela veio me contar muito feliz que eu tinha conseguido aprovação para o curso de Pedagogia que eu tanto sonhava desde criança. Me lembro que ela demonstrava tanta alegria ao me contar que me sentia até envergonhada, pois senti um medo da realidade de enfim acessar o ensino superior, que parecia tão distante para mim, que não conseguia demonstrar a mesma alegria que ela estava demonstrando. E então, assustada, eu falei para ela: “E agora? O que eu faço?”, e ela me respondeu com tom de descontração: “Uai mamãe, é estudar, pois a senhora acha que eu vou sofrer sozinha na faculdade? Você também vai sofrer junto comigo, viu?”, e ainda completou me falando que as aulas já iriam começar no outro dia.

Estávamos passando pela Pandemia de COVID 19, todas as escolas estavam fechadas como forma de conter o avanço do vírus respiratório altamente contagioso que estava matando milhares de pessoas por todo o mundo, e, por isso, as aulas iriam no primeiro momento acontecer de forma virtual.

O meu filho, que fez a prova do ENEM junto comigo, também conseguiu aprovação para o curso que ele queria, que era o curso de Engenharia de Controle e Automação. Sendo assim para contar para o meu esposo que eu tinha conseguido

aprovação no curso superior, sem que ele demonstrasse algum tipo de desaprovação, minha filha preparou uma estratégia, e assim que ele chegou do trabalho, ela foi até ele e contou toda feliz que o irmão tinha conseguido aprovação para cursar a faculdade e após a reação positiva e feliz dele pelo filho ter conseguido vaga na faculdade, ela soltou: “Então papai, a mamãe também conseguiu aprovação para o curso de pedagogia que ela tanto queria”, pois, com isso, ela queria amenizar qualquer atitude de desaprovação que pudesse vir da parte dele, afinal se o irmão dela poderia estudar, porque a mãe dela também não poderia?. Essa estratégia, adotada pela minha filha, demonstra tarefas desempenhadas muitas vezes por mulheres em resistência ao machismo, mediando os conflitos familiares, construindo estratégias de burlar interferências ou até proibições, pensar e ter o trabalho mental de contornar situações desiguais e difíceis para alcançar os seus direitos.

No outro dia já começaram minhas aulas, on-line. Como em casa tínhamos apenas um computador, e meus filhos também estavam tendo aula de forma virtual, eles acharam melhor eu ficar utilizando o computador para as aulas, enquanto eles utilizavam seus celulares. Eu não tinha intimidade com a tecnologia e então meus filhos foram essenciais em me auxiliar no manuseio do computador para a participação nas aulas. Como tínhamos este computador em casa, eu até já tinha tentado aprender e mexer nele, mas toda vez que eu ligava o computador, eu travava e não conseguia nem ao menos apertar uma tecla, pois achava que talvez se eu apertasse uma tecla pudesse apagar algo importante, dos meninos, e já desligava, mas hoje já aprendi bastante e sei que não é bem assim.

Me recorde de um momento durante uma aula on-line em que a professora estava fazendo a chamada e quando ela falou meu nome, liguei o microfone e respondi a minha presença, mas o microfone não funcionou e então eu falei: “Ai meu Deus, e agora?”, e em um segundo, a minha filha e meu filho mais novo, que também estavam em aula on-line, apareceram ao meu lado me perguntando o que havia acontecido e rapidamente reconectaram o microfone e pude responder a minha presença na aula.

O meu esposo observava e acompanhava a minha rotina de estudos, ali do sofá da sala e, quando as aulas voltaram a ser de forma presencial, após o relaxamento das medidas de segurança, por causa das quedas nos casos de COVID 19, pude enfim frequentar as aulas presencialmente. A partir daí, preciso

frisar que enfim tive o apoio do meu esposo, que todos os dias me levava e buscava na faculdade, sem reclamar, e também não reclamava dos trabalhos domésticos que eu acabava fazendo com alguns atrasos por conta das aulas e dos trabalhos da faculdade, muitas vezes. Como eu trabalho como manicure e também tenho meus afazeres domésticos, eu acabava fazendo o jantar somente quando eu chegava tarde da noite da faculdade. Me lembro inclusive de um momento quando eu cheguei da faculdade em casa, como eu estava muito sobrecarregada e cansada, eu falei para meu esposo que estava pensando em desistir dos estudos, e então eu fiquei muito admirada quando ele me aconselhou a não parar e sim concluir a faculdade.

Durante a minha trajetória acadêmica, adotei algumas estratégias para evitar alguns aborrecimentos que pudessem de alguma forma me atrapalhar nesse processo de estudos e conseguir manter a concentração nas aulas e nos trabalhos, como por exemplo, eu não relatava para o meu esposo toda a minha rotina na faculdade, na sala de aula e também não falava quando eu fazia trabalho em grupo e tinha algum integrante do sexo masculino, para evitar até mesmo qualquer “cena de ciúmes” por parte dele.

Teve um dia que cheguei da faculdade e minha filha veio toda admirada me contar que ouviu o pai dela conversando pelo telefone com uma irmã dele que mora em outro Estado e ouviu ele, todo orgulhoso, relatando que eu estava me formando em Pedagogia e me elogiando. Eu fiquei muito contente em saber dessa atitude dele.

Hoje, terminando a minha graduação com bastante apoio, principalmente dos meus filhos, dos meus colegas de curso, dos professores que me promoveram tantos aprendizados, da minha família, amigos e também, é claro, também do meu esposo, que enfim entendeu a importância do estudo em minha vida, me sinto realizada, e apesar das dificuldades enfrentadas, com determinação e dedicação, eu consegui, valeu a pena lutar para acessar e concluir os estudos que é um direito de todos, sejam homens ou mulheres.

Enfim, que as minhas vivências relatadas por mim nesta pesquisa, como sendo uma mulher oriunda da EJA, se una aos relatos de muitas outras mulheres da EJA, que lutam contra muitos obstáculos para estudar, pois as diversas mulheres, como as do estudo das autoras (Eiterer, Dias e Coura, 2014), algumas citadas por mim neste trabalho de pesquisa, tem a tarefa árdua de negociar o estudo com o

trabalho doméstico e com a resistência de seus parceiros. Portanto é importante e essencial uma educação que rompa o machismo em nossa cultura, para que nenhuma mulher no futuro precise passar pelo o que eu e outras mulheres vivemos, para que possam acessar e concluir os seus estudos, em qualquer fase de suas vidas sem nenhum empecilho e em comum igualdade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou discurrir sobre a importância da educação de jovens e adultos na vida das mulheres que tiveram seus estudos interrompidos durante o tempo regular, e veem na EJA uma oportunidade de retornar a sala de aula e tentar recuperar o tempo perdido. Com o objetivo de identificar e analisar as dificuldades e desafios enfrentados por essas mulheres, que em sua maioria são mães, para retomar seus estudos e permanecerem frequentes na sala de aula sem desistir, para assim, trazendo a tona essa informações, contribuir para possíveis ações das políticas públicas, das equipes educacionais, bem como também da sociedade para que se possa fornecer um maior apoio, com um olhar mais criterioso, a essas mulheres que precisam fazer um esforço bem maior para realizarem seus sonhos de conseguirem seus direitos a instrução enfim alcançados.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentei todo o histórico em relação ao ensino na EJA no Brasil desde o período colonial, descrevendo a falta de investimentos financeiros, os avanços e retrocessos em relação a essa modalidade de ensino, destacando a exclusão das mulheres da escolarização, principalmente as das classes menos favorecidas, as negras e indígenas, ocasionando assim altas taxas de analfabetismo desse público, comprovadas por dados.

No segundo capítulo descrevo, através de literatura já existente, como e quando se deu o início do acesso das mulheres a educação no Brasil, as lutas, os desafios enfrentados, trazendo a minha narrativa autobiográfica e também relatos de alunas da EJA, que assim como eu, a sua maioria são mães, domésticas e todas de classe popular, que revelam através de entrevistas seus motivos que causaram a interrupção de seus estudos no tempo regular, compartilham suas dificuldades enfrentadas, como desigualdade de gênero, sobrecargas pelo trabalho doméstico, remunerado e não remunerado, pela maternidade sem rede de apoio, por interferência de seus parceiros, a distância das escolas que ofertam a EJA, ou até mesmo a falta delas, por vários tipos de violência vivenciados como por exemplo, a

violência sexual, falta de condições financeiras, pois muitas delas são obrigadas a priorizar o trabalho, deixando os estudos, que segundo a constituição brasileira, é um direito de todos, mas, como podemos verificar pelos relatos dessas mulheres, que na realidade, as oportunidades não são iguais para todos.

Eu concluo com esse trabalho que é preciso muitos avanços para reparar os prejuízos sofridos pelas mulheres ao longo do tempo por serem excluídas historicamente do direito ao acesso à escolarização, e que apesar de alguns avanços, os motivos que provocaram essa exclusão ainda persistem, muitas vezes de forma velada e invisível a sociedade. É preciso que se tenha um olhar mais humano e atento para amenizar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que tentam na EJA recuperar esse tempo perdido.

Sendo assim é necessário muitas ações para tentar sanar esses impactos negativos, como um esforço por possíveis ações das políticas públicas, como por exemplo, a disponibilização de mais escolas que ofertam a EJA, para que essas mulheres consigam acessar a escola mais próximo de suas casas, pois eu me lembro que durante o meu estágio em EJA, somente duas escolas, em todo o município de Aparecida de Goiânia, Goiás, ofertavam a modalidade EJA nos anos iniciais, e atualmente, no ano de 2025, a situação piorou, sendo ofertada por apenas uma escola, dificultando assim o acesso dessas mulheres trabalhadoras a escola, já cansadas depois de um dia árduo de trabalho, além de ficarem expostas ao risco de vários tipos de violência, principalmente sexual, por precisarem percorrerem longos percursos, a noite, para frequentarem as aulas, o que inclusive acredito que se fossem ofertadas durante o dia também, seria essencial, e além disso poderia disponibilizar um auxílio financeiro, bem como também passe livre para o uso de transporte coletivo, que seria inclusive um ótimo incentivo para esse público que são de classe menos favorecidas, e também é claro fornecer um espaço de acolhimento nas escolas, para os filhos dessa mulheres, que não possuem rede de apoio, na escola, enquanto suas mães participam das aulas.

As equipes educacionais também precisam ser preparadas para atender essas estudantes, pois essa modalidade de ensino precisa de uma metodologia diferente de ensino, como nos mostra Paulo Freire (1996), nesse sentido afirmando que os sujeitos da EJA já chegam em sala de aula trazendo sua bagagem própria de saberes, e que em seu processo de aprendizagem isso deve ser respeitado, promovendo assim uma construção coletiva de conhecimentos, e não meramente

uma transmissão de conteúdos. E enfim é de grande importância uma conscientização por parte da sociedade que ainda é bastante marcada por uma construção cultural machista que dificulta e, por vezes, impede o acesso e permanência das mulheres em sala de aula, a fim de que seus efeitos sejam mitigados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). *Educar em Revista*, p. 139-152, 2009.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 71-78, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire?* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 54).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2024: educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2023>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 45, p. 1, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP: dados orçamentários da Educação de Jovens e Adultos, 2024.* Brasília, DF: MPO, 2024. Disponível em: <https://www.siop.planejamento.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos.* Brasília, 1999.

EITERER, Carmem Lúcia; **DIAS,** Jacqueline D'arc; **COURA,** Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161–180, jan./abr. 2014. Acesso em: mai. 2025.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista.* São Paulo: Elefante, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; **DI PIERRO,** Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos: educação como exercício de diversidade.* Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível

em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 388-421. Acesso em: mai. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. *Democracia racial: mito ou realidade*. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-mitoou-realidade/?amp=1>. Acesso em: 08 set. 2024.

PETITAT, André. *Produção da Escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORCARO, Rosa Cristina. *Educação de jovens e adultos: a regulação das políticas educativas no Brasil*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2022.

SOARES, Leônicio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A mulher na escola (Brasil: 1549–1910). Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549–1910). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais [...]*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. Acesso em: mai. 2025.